

Oelkers, Jürgen

Religion: Herausforderung für die Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 2, S. 185-192



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Religion: Herausforderung für die Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 2, S. 185-192 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139571 - DOI: 10.25656/01:13957

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139571>

<https://doi.org/10.25656/01:13957>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 38 – Heft 2 – März 1992

I. Essay

- 163 LEENDERT F. GROENENDIJK/JOHAN C. STURM
Das Exempel Böhmens in den Niederlanden – Comenius' Bedeutung
für die familienpädagogische Offensive der pietistischen Reformation

II. Thema: Religion und Pädagogik

- 185 JÜRGEN OELKERS
Religion: Herausforderung für die Pädagogik –
Einleitung in den Schwerpunkt
- 193 PETER BIEHL
Symbole – ihre Bedeutung für menschliche Bildung. Überlegungen
zu einer pädagogischen Symboltheorie im Anschluß an Paul Ricœur
- 215 KARL ERNST NIPKOW
Religion in der Pädagogik?
- 235 FRIEDRICH SCHWEITZER
Lebensgeschichte und Religion. Eine vergessene Dimension
pädagogischer Biographieforschung
- 253 FRITZ OSER/ANTON A. BUCHER
Konvergenz von Religiosität und Freiheit. Plädoyer für einen
offenen Endpunkt

III. Diskussion

- 279 FRIEDA HEYTING
Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne?
Konstruktivistische Überlegungen zum Verhältnis
von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis

- 299 GABRIELE OETTINGEN/ULMAN LINDENBERGER/PAUL B. BALTES
Sind die schulleistungsbezogenen Überzeugungen Ostberliner Kinder
entwicklungshemmend?

IV. Besprechungen

- 327 HANS-GÜNTER ROLFF
Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler
- 329 WERNER HELSPER
Rudolf Tippelt: Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950
- 332 HEINZ-ELMAR TENORTH
Helmut Engelbrecht (Hrsg.): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs
- 337 CHRISTIAN LÜDERS
Lothar Böhnisch/Hans Gängler/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen

V. Dokumentation

- 341 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

I. Essay

- 163 LEENDERT F. GROENENDIJK/JOHAN C. STURM
The Example of Bohemia in the Netherlands – The relevance of
Comenius to the offensive of the pietistic reformation concerning
the educational functions of the family

II. Topic: Religion and Pedagogics

- 185 JÜRGEN OELKERS
Religion: A Challenge to Pedagogics – An Introduction
- 193 PETER BIEHL
Symbols – Their Relevance to Education. Reflections on a
pedagogical theory of symbols following *Paul Ricœur*
- 215 KARL ERNST NIPKOW
Religion in Pedagogics?
- 235 FRIEDRICH SCHWEITZER
Life History and Religion: A Forgotten Dimension of Educational
Biographical Research
- 253 FRITZ OSER/ANTON A. BUCHER
Convergence of Religiosity and Freedom? –
A Plea For an Open Ending

III. Discussion

- 279 FRIEDA HEYTING
Pedagogical Relativism – A Response to Modernity?
Constructivist reflections on the relation between educational theory
and educational practice
- 299 GABRIELE OETTINGEN/ULMAN LINDENBERGER/PAUL A. BALTES
Are achievement-related beliefs of East Berlin children detrimental
to their development?

IV. Book Reviews

327

Religion: Herausforderung für die Pädagogik

Einleitung in den Schwerpunkt

„It ain't why,
it just is“

(VAN MORRISON)

Die moderne Pädagogik ist eine Geburt aus dem protestantischen Dogma (OSTERWALDER 1991), aber dieses Erbe ist heute weitgehend vergessen und nur subtile Analysen der pädagogischen Denkformen könnten noch die Spuren der Tradition aufdecken. Eine *Archäologie* des pädagogischen Denkens liegt nicht vor, aber gäbe es sie, so würde sie die Reformation als die Grundschrift der Moderne freilegen, in der sich – symbolisch wie argumentativ – die Pädagogik als autonome Form entwirft. „Autonom“ heißt freilich nicht losgelöst von der religionsgeschichtlichen Erfahrung, die vielmehr die Voraussetzung ist, damit überhaupt so etwas wie ein „pädagogisches Denken“ hat entstehen können.

Das protestantische Erbe spielt bis WILHELM FLITNERS „Allgemeiner Pädagogik“ (1950) eine dominante Rolle in der Konstruktion pädagogischer Denkfiguren, die noch in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik um das Thema kreisen, wie Individuen versittlicht werden können und wie der objektive Gehalt der Sittlichkeit sich begründen läßt. FLITNERS historische Rekonstruktion der *europäischen Gesittung* (1961)¹ ist der letzte große Versuch, dem moralischen Relativismus zu entgehen und intersubjektive Lebensformen zu beschreiben, die die Voraussetzung sind für jede Erziehung. Dabei ist die historische Erfahrung der *Differenz* grundlegend – FLITNER wehrt sich gegen Verfallsgeschichten wie gegen totalitäre Vereinheitlichungen gleichermaßen (FLITNER 1961, S. 8) –, also die Akzeptanz *verschiedener* historischer Formen, die sich nicht auf *einen* Ursprung oder auf *ein* Ziel beziehen lassen.

Die Vielfalt ermöglicht Individualisierung und persönliche Freiheit, die sich über die traditionellen Formen sozialer Kontrolle hinweg zum Programm der Mündigkeit entwickelt. Damit, so FLITNER, ist freilich eine ebenso einzigartige Gefahr verbunden, der Verlust normativer Übereinstimmung und ihrer anspruchsvollen Artikulation in Literatur und Kunst. Die Moderne sei gefährlich, „wenn die mündig gewordenen Personen es nicht fertigbringen, einen sittlichen Konsensus hohen Ranges untereinander zu bewahren und Recht, Sitte, Ordnung von ihm aus aufrechtzuerhalten“ (ebd., S. 517). Statt dessen zeige das Industriezeitalter sittliche Minimierungen, den Verlust hoher Selbstansprüche oder, anders gesagt, den Zerfall des protestantischen Dogmas der einzig durch Sittlichkeit autonomen Individualität (ebd., S. 518).

Es paßt nicht zur anderen, zur ästhetischen Moderne, wenn FLITNER als Bedingung der höheren Sittlichkeit *Beschränkungen* des Selbst formuliert: „Die höheren Ansprüche sind nur durchzusetzen, wenn der Sinn für das Opfer und für die Sammlung und Anstrengung des Geistes vorhanden ist“ (ebd.)².

Diese religiöse Semantik liegt außerhalb der Wahrnehmung einer ästhetischen Subjektivität, die das Thema der sittlichen Verpflichtung abspannt und die normativen Ansprüche so behandelt wie sich selbst, nämlich flüchtig. Dagegen hat FLITNER ein gänzlich anderes Resultat der europäischen Geistesgeschichte gesetzt, den „gesitteten Menschen“, der drei kardinalen Bedingungen unterworfen ist, die ihn überhaupt erst möglich gemacht haben, die Rechtsstaatlichkeit, das Gewissen und den sittlichen Konsens sowie, nicht zuletzt, den christlichen Glauben, genauer: „den gläubigverehrenden, Gott als Person hörenden Impuls, der zur persönlichen Antwort bereit macht“ und so den Gläubigen die Idee der Brüderlichkeit eröffnet. Auf diese Weise wird „die Liebe als das eigentliche Fluidum personaler Existenz offenkundig“ (ebd., S. 519).

„Liebe“, der zentrale Begriff der Pädagogik, die aus dem Protestantismus erwächst, ist in der heutigen Diskussion ebenso eine fremde Erscheinung wie der Verweis auf *Gott* oder die christliche Bedingtheit des *Gewissens*³. Gottes-terme treten zwar noch in den Systemen des 19. Jahrhunderts verdeckt auf, als Folge der logischen Konstruktion (OELKERS 1992, Kap. 2), aber die konfessionellen Beziehungen werden immer schwächer, und was WILHELM FLITNER 1928 als Antwort an MAX WEBER formulierte, nämlich die innere Einheit der Person *trotz* der gesellschaftlichen Differenzierung, war schon zum Zeitpunkt der Formulierung ein illusionäres Konzept. Die Erziehung kann keine Einheit herstellen, wenn die Gesellschaft dies nicht mehr zuläßt, aber Religion artikuliert sich in Glaubensgemeinschaften, die sich nur einheitlich fassen lassen. Man kann, in den Grenzen dieser Gemeinschaft, nicht zwei Göttern dienen, wenn die Gemeinschaft nicht auseinanderfallen soll.

Damit sind zugleich drei gefährliche Tendenzen einer Sittlichkeit beschrieben, die die Einheit der Person über den Glauben herstellen will. Jeder religiöse Glaube, der sich politisch Raum verschafft, artikuliert sich in *absoluter* Form, in Sätzen, deren Funktion es ist, Zweifel abzulöschen und Kontingenz auszuschalten. Das beschränkt die Toleranz und befördert den Gedanken der Mission, denn die Grenzen nach Innen und Außen werden über Definitionen der Rechtgläubigkeit gezogen, die sich nur universell entwerfen kann. Selbst wer gegenüber anderen Religionen tolerant ist, kann dies nicht gegenüber Atheisten sein, weil diese Toleranz den eigenen Glauben gefährden würde. Religion, umgesetzt in Moral, kann daher immer wieder radikalisiert werden und findet nur mühsam zivile Formen, die den eigenen Missionsdrang beschneiden.

Das hängt zweitens mit einer sozialen Eigenart religiöser Sätze zusammen, die unbedingte Wahrheit beanspruchen, obgleich oder weil sie sich der empirischen Kontrolle entziehen. Man muß sie glauben, aber das gelingt oft nur durch die Zumutungen einer Dogmatik, die auch durch theologische Liberalität nicht aus der Welt geschafft wird. Fundamentalismus ist immer möglich, eben weil es keine Überprüfung durch Realität geben kann. Schon der Streit, ob die Dogmen nicht lediglich sprachliche Metaphern darstellten, kann das ganze Glaubenssystem erschüttern, solange Religion auf Deutungen angewiesen ist, die mehr behaupten müssen, als nur ästhetische Wahrheiten.

Drittens lassen sich religiöse Sätze, wenn sie keinen Widerspruch ertragen, legitimatorisch verwenden, zur Rechtfertigung autoritärer oder totaler Erzie-

hung, die die Freiheit der bürgerlichen Gesellschaft gerade nicht zugesteht. In diesen Rechtfertigungsstrategien dominieren Verfallsgeschichten oder horrende Dekadenannahmen, die sich immer bestätigen lassen, ohne Wirklichkeit sein zu müssen. Weil „Gott“ nicht beweisbar ist, kann ständig der Glaube manipuliert werden.

Aus dieser Möglichkeit des Mißbrauchs hat die Religionskritik des 19. Jahrhunderts den Schluß gezogen, eine säkulare Gesellschaft käme ohne die Dimension aus, die der Glaube setzt. Dabei spielen zwei, bis heute mächtige Argumentationen eine Rolle, FEUERBACHS These der *Projektion* Gottes und FRIEDRICH NIETZSCHES daran anschließende Leugnung einer sittlichen *Verpflichtung*, die Moral als Repression der Natur liest, welche dann zerfällt, wenn der Gottesbegriff unhaltbar geworden ist. Diese Kritik befreit von den Annahmen der Dogmatik, genauer: sie befreit von der Gleichsetzung von Glauben mit Wissen, doch sie löst das Problem nicht. Ein Beweis der Projektionsthese ist ebensowenig möglich wie das, was sie negiert, nämlich ein positiver Gottesbeweis. Aber die Moral löst sich nicht deswegen auf, weil eine oberste Verpflichtung fehlt und sich die religiös definierte unbedingte Geltung verliert. Das unterschätzt, um FOUCAULT auf den Kopf zu stellen, die Mikrophysik der Moral, aber es schätzt auch die Kraft der Religion falsch ein.

Als erster moderner Autor hat dies vielleicht WITTGENSTEIN erkannt (vgl. KERR 1986), der Moral und ihre religiösen Annahmen für unbeweisbar hielt, darum aber eben für die eigentliche Macht zumindest der emotionalen Existenz des Menschen (WITTGENSTEIN 1989). Was wir „Ethik“ nennen, hat eine Funktion, die kein Satz und kein Argument je erfüllen könnte, nämlich das „Erlebnis der absoluten Sicherheit“, das mit der „Existenz der Welt“ selbst und nicht bloß der Person zu tun hat (ebd., S. 14f.). An diesem Erleben *scheitert* die Sprache (ebd., S. 18), die das Unsagbare artikulieren soll und sich in Paradoxien flüchten muß.

WITTGENSTEIN, persönlich ein Mystiker, nicht etwa ein „Gottessucher“ (vgl. WITTGENSTEIN 1991), hat in seinen Reflexionen zur Ethik⁴, die einen eigentümlichen Schlüssel zum gesamten Werk darstellen, entschieden gegen die Versuche des Wiener Kreises Stellung bezogen, Ethik wie eine positive Wissenschaft zu bestimmen (so vor allem SCHLICK 1984⁵). Dabei spielt die Unmöglichkeit einer Sprache für den Sachverhalt der Ethik eine zentrale Rolle, aus der sich dann auch die berühmte Verwerfung des pädagogischen Zentralgedankens ergibt, man könne den Menschen zum Guten führen. „Das Gute liegt außerhalb des Tatsachenraums“ (WW 8/S. 454).

Aber diese Askese ist übertrieben; das Gute ist keine „Tatsache“, doch das mindert nicht seine Realität. „Welt“ ist nicht nur ein physikalischer Tatbestand, sondern zugleich (und anders) ein kulturelles Ensemble, ein Zusammenspiel *symbolischer* Wirklichkeiten, in dem sich überhaupt erst ein ethisches Problem ergibt. Wenn WITTGENSTEIN darauf insistiert, daß der christliche Glaube als „Zuflucht“ in der „höchsten Not“ angesehen werden muß (ebd., S. 514), dann ist dies nur möglich vor dem Hintergrund einer kulturellen Tradition, die allein durch ihre Verweisungszusammenhänge Wirklichkeiten schafft. Religion ist so weniger dogmatische als symbolische Realität, keine Welt der Sätze, sondern eine der Zeichen. WITTGENSTEINS Paradoxie bleibt bestehen, das nicht Vorstellbare soll vorgestellt werden, aber nicht als Deskription von Gesetzen,

sondern als metaphorische Brücke (OELKERS/WEGENAST 1991). Daraus leitet sich nicht zwingend eine Moral ab, was wohl erst über Dogmen möglich ist, wohl aber konstituiert sich eine unaufhörliche Wirklichkeit, die sich durch die *Unlösbarkeit* ihrer Aufgabe fortsetzt. Wenn der buchstäbliche Glaube schwindet, so löst sich nicht gleichermaßen die Metaphysik auf; nur verliert sie die eindeutige Sprache und wird zur visionären Artikulation von dem, was sich aller Darstellung entzieht.

Damit wird die Grenze des Ästhetischen und des Ethischen, die noch KIERKEGAARD um den Preis der Moral selbst *strikt* ziehen wollte (OELKERS 1991, S. 8ff. u. pass.), porös und verliert die Eindeutigkeit. Die zentrale Differenz verlagert sich zur Unterscheidung von *Glauben* und *Wissen*, die sich epistemologisch wohl ohne Rückgriff auf Religion definieren läßt (SCHEFFLER 1978, S. 75ff.), praktisch jedoch nicht. Setzt man ERNST CASSIRERS Theorie der symbolischen Wirklichkeiten voraus (OELKERS 1989), dann artikuliert sich „Glauben“ in einem anderen Medium der Kommunikation als „Wissen“, wobei Glauben Wissensaussagen zuläßt, etwa im Blick auf die religionsgeschichtlichen Erfahrungen, zugleich aber unabhängig davon zustandekommt. Die Verwertung des Wissens geschieht *nicht* nach den Vorgaben des Wissens, also unter empirischen, logischen oder normativen Kontrollen, sondern ist eine Transformation in das, was RUDOLF OTTO „numinos“ genannt hat⁶.

Um diese Dimension hat sich die deutsche Pädagogik nach FLITNERS „Allgemeiner Pädagogik“ mit schwindender Aufmerksamkeit und am Ende gar nicht mehr gekümmert⁷. Aber sie entgeht dem Problem nicht, denn es kann keine Erziehung geben ohne die Frage nach den Ursprüngen des Lebens und dem Ende der Welt, die sich nicht physikalisch, nicht logisch und nicht normativ beantworten, aber auch nicht beseitigen läßt. Es ist die Frage der *Kinder*, die sich ihre Welt nicht anders erschließen können, als durch die immer erneute und in der Radikalität nicht nachlassende Frage nach dem Anfang und Ende. Schon die Raumwahrnehmung oder die allmähliche Konturierung des Zeitbewußtseins erzwingt diese Fragehaltung, und die symbolischen Wirklichkeiten der Religion stabilisieren sie, selbst dann, wenn diese jenseits einer bestimmten pädagogischen Intention liegen. Die Kraft der Symbole ist vielleicht um so stärker, je freier sie von einer bestimmten Absicht gehalten wird. Wenigstens sind noch triviale Negationen des „Heiligen“ eine Bestätigung seiner Virulenz, nicht in einem naiven Sinne als Pädagogik Gottes, sondern als Unverzichtbarkeit in der Konstruktion von Welten.

Die Ineinanderfügung von Psyche und Welt ist eine unaufhörliche biographische Konstruktion, die sich von metaphysischen Hochstufungen nicht lösen kann, weil es keine Unendlichkeit des individuellen Lebens gibt. Die *Nachexistenz* der Existenz ist die Trostformel jedes Glaubens, und sie ist auch dann unverzichtbar, wenn man die Funktion der Formel durchschaut. Insofern hat EUGEN FINK (1978, S. 70ff.) recht; das tiefste Problem jeder innerweltlichen Pädagogik ist der Tod, und es gibt keine Weltkonstruktion, zumal keine, die sich auf Erziehung einlassen will, die von diesem Problem suspendiert wäre. Weil die Religion *diese* Stelle besetzt, ist sie eine Herausforderung für die Pädagogik, die offenbar nur in Fehleinschätzung der menschlichen Existenz radikal säkular sein kann.

Eine solche Pädagogik ist im übrigen nicht wirklich vorgelegt worden; eher

hat die Reflexion das Problem verabschiedet, mit der Religionskritik des 19. Jahrhunderts als Hintergrundannahme, ohne diese freilich je wirklich zu explizieren oder gar zu kritisieren. NIETZSCHES lakonische Bemerkung im Zarathustra, wonach Gott tot sei, ist keine Problemgarantie; vielmehr steht dieser Satz im Kontext eines personalistischen Gottesverständnisses, mit dem die religiöse Intuition von Anfang und Ende, somit die Phantasie der Erlösung, nicht gleichermaßen erledigt sind. Der Witz ist, daß man noch NIETZSCHES Satz nicht wissen kann, während er den Glauben nur scheinbar irritiert. Theistische Existenzannahmen sind für den Glauben notwendig, aber empirisch oder logisch unbeweisbar (vgl. SWINBURNE 1987, S. 114ff.; MACKIE 1985)⁸.

Mit postmodernen Toleranzregeln und angesichts der Verabschiedung des Gedankens einer *innerweltlichen* Erlösung kann das Thema „Religion und Pädagogik“ offenbar neu diskutiert werden. Die klassischen Lösungen haben sich als Vereinfachungen erwiesen, die der religiösen Erfahrung, aber auch den Wirklichkeiten der Erziehung widersprechen. Zugleich hat sich auch die konfessionelle Toleranz öffentlich erweitert und sind dogmatische Pädagogiken vermutlich nicht erneuerbar oder wenigstens rasch als illiberaler Fundamentalismus erkennbar. Die Gefahr solcher Systeme besteht immer, aber das rechtfertigt nicht das Verdrängen des tieferliegenden Problems, wie sich Religion und Erziehung aufeinander beziehen und warum sich die metaphysischen Fragen mit jeder Generation erneuern. Die Pädagogik kann nicht einfach eine säkulare Welt voraussetzen oder sie muß wenigstens säkulare Institutionen von existentiellen Deutungen unterscheiden, die sich nicht in gleicher Weise rationalisieren lassen. Die andere Geschichte der Pädagogik, also die der romantischen Kritik der Aufklärung und ihrer Folgen, hat genau an dieser Stelle ihre Stärke. Es wäre fatal, würde diese Schicht der Archäologie in Vergessenheit geraten. Man kann nicht wirklich vergessen, was sich existentiell ereignen muß. Und das kann man immer erneut lesen: „Die Idee ist Licht“ (HANDKE 1991, S. 56).

Die Beiträge dieses Schwerpunktes versuchen dreierlei, den pädagogischen Sinn der religiösen Fragen darzulegen, die Funktion dieser Fragen im Lebenslauf zu verdeutlichen wie umgekehrt die Bedeutung der symbolischen Wirklichkeit für die Konstitution der Fragen, und schließlich die Pädagogik daran zu erinnern, daß sie aus diesem Fragehorizont selbst entstammt und sich davon nicht einfach verabschieden kann. Wo das geschieht, ist eine Beschädigung durch Flachheit festzustellen, eine Nivellierung, die dem Tiefenproblem nicht entspricht. Wenngleich WITTGENSTEIN wußte, wie erklärlich diese Abspannung ist: „Für den Menschen ist das Ewige, Wichtige, oft durch einen undurchdringlichen Schleier verdeckt. Er weiß: da drunten ist etwas, aber er *sieht* es nicht. Der Schleier reflektiert das Tageslicht“ (WW 8/S. 563).

Anmerkungen

1 FLITNERS „Europäische Gesittung“ (1961) erschien wenige Jahre nach der Erstveröffentlichung in einer zweiten Ausgabe unter dem Titel „Die Geschichte der abendländischen Lebensformen“ (FLITNER 1967). Über die Geschichte des Titels berichtet WALTER RÜEGG (1990, S. 372ff.).

- 2 Diese Beschränkung der Subjektivität wird auch in der positiven Bestimmung des Konsensus sichtbar: „Ausdruck eines geglückten Konsensus, ist in der künstlerischen Dimension der *Stil*, in der gesellschaftlichen der *Ehrenkodex*, in der staatlichen die *Rechtlichkeit*, die *Mitverantwortung* und das *gemeinsinnige Denken*, in der wissenschaftlichen der akademische Sinn *unbedingter Wahrheitserforschung*, wechselseitiger, sachlicher *Förderung* und *Kritik*, in der Publizistik der Wille zur *wahrhaftigen Information* und zum unerschrockenen Geltendmachen *ethischer Maßstäbe* auf allen Lebensgebieten“ (FLITNER 1961, S. 518; Hervorhebungen J. O.).
- 3 Die wenigen Versuche, „Gewissenserziehung“ als aktuelles Problem darzustellen (etwa: KERSTIENS 1987), flachen in der Regel – mit Blick auf empirische Wirklichkeitsbeschreibungen – den religiösen Bezug ab (ebd., S. 143f.) und wollen das Problem gleichwohl nicht aufgeben.
- 4 Der englische Vortrag über Ethik (1929/30) wurde erstmalig 1965 veröffentlicht und liegt inzwischen in deutscher Übersetzung vor (WITTGENSTEIN 1989, S. 9–19). Das Problem der Ethik aber ist ein lebenslanges; es beschließt den „Tractatus“ (WW 1/S. 81 ff.), prägt die bislang veröffentlichten Tagebücher (WW 1/S. 167 ff., S. 78 ff.; WITTGENSTEIN 1991) und bestimmt auch die Aphorismen (WW 8).
- 5 Gegen SCHLICKS Ethik argumentiert WITTGENSTEIN Ende 1930 im „Wiener Kreis“; das Schlüsselargument ist die *Nichterklärbarkeit* des Guten (WW 3/S. 115).
- 6 Ich folge bei der Deutung des „Heiligen“ ELIADE (1984), der OTTOS Intuition des *Irrationalen* religionsgeschichtlich deutet und aus dem Gegensatz zum Rationalen zwei Arten des In-der-Welt-Seins macht (ebd., S. 16 ff.). ELIADES Verfallsgeschichte der Moderne geht auf dieses Dual zurück, aber ist nur mit der Option *für* den Mythos zwingend. Der entscheidende Test wäre ein anderer, nämlich die Wirkung des „Heiligen“ unter den Bedingungen der Moderne.
- 7 Für die angelsächsische Erziehungsphilosophie gilt dieser Befund nicht in gleicher Weise; hier stehen das Toleranzproblem und die Vielfalt religiöser Erfahrungen (HIRST 1985) durchaus im Zentrum einer pädagogischen Diskussion, die sich zuletzt auf die Frage zugespitzt hat, ob und inwieweit religiöse Erziehung mit dem liberalen Ideal der *Autonomie* verträglich sein kann (siehe die Diskussion zwischen GARDNER 1988 und McLAUGHLIN 1990). Eine Verlagerung der Probleme in die *Religionspädagogik* ist hier nicht festzustellen, was auch damit zu tun hat, daß sich die „Allgemeine Pädagogik“ als Zweig der Philosophie (und enger: der Moralphilosophie) versteht.
- 8 Moral kann ohne theistische Sicherheiten gedacht und praktiziert werden (MACKIE 1985, S. 402 ff.); allein mit Hinweis auf die Notwendigkeit moralischer Gewißheiten im Glauben läßt sich daher kein Gottesbeweis führen, aber auch der Gegenbeweis mißlingt, die Autonomie der Moral ist kein Einwand gegen die Existenz Gottes in Glaubenssystemen. Schließlich kann man auch nicht von der Vielfalt religiöser Erfahrung (FLEW 1966, S. 125 ff.) auf die Unzulässigkeit einer Intuition des Absoluten schließen; die Grenzen des Mythischen verbieten empirische Beweise (THRETHOWAN 1971, Kap. IV). Alle Annäherungen bleiben metaphorisch, alle Beweise sind Symbole, keine physikalischen Gewißheiten (falls es diese gäbe).

Literatur

- ELIADE, M.: Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen. Übers. v. E. MOLDENHAUER. Frankfurt/M. 1984. (erste deutsche Fassung 1957; frz. Fassung 1965)
- FINK, E.: Grundfragen der systematischen Pädagogik. Hrsg. v. E. SCHÜTZ/F.-A. SCHWARZ. Freiburg/Br. 1978.

- FLEW, A.: *God and Philosophy*. London 1966.
- FLITNER, W.: *Neue Wege der Erziehung und Volksbildung*. In: Dr. ERASMUS (Hrsg.): *Geist der Gegenwart. Formen, Kräfte und Werte einer neuen deutschen Kultur*. Stuttgart 1928, S. 55–112.
- FLITNER, W.: *Europäische Gesittung. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen*. Zürich/Stuttgart 1961.
- FLITNER, W.: *Die Geschichte der abendländischen Lebensformen*. München 1967.
- FLITNER, W.: *Allgemeine Pädagogik*. (1950) 13. Aufl. Stuttgart 1970.
- GARDNER, P.: *Religious Upbringing and the Liberal Ideal of Religious Autonomy*. In: *Journal of Philosophy of Education* 22 (1988), S. 98–105.
- HANDKE, P.: *Versuch über den geglückten Tag. Ein Wintertagtraum*. Frankfurt/M. 1991.
- HIRST, P. H.: *Education and the Diversity of Belief*. In: M. C. FELDERHOF (Ed.): *Religious Education in a Pluralistic Society*. London: Hodder & Stoughton 1985.
- KERR, F.: *Theology After Wittgenstein*. Oxford: Basil Blackwell 1986.
- KERSTIENS, L.: *Das Gewissen wecken. Gewissen und Gewissensbildung im Ausgang des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn/Obb. 1987.
- MACKIE, J. L.: *Das Wunder des Theismus. Argumente für und gegen die Existenz Gottes*. Übers. v. R. GINTERS. Stuttgart 1985. (engl. Orig. 1982)
- MCLAUGHLIN, T. H.: *Peter Gardner on Religious Upbringing and the Liberal Ideal of Religious Autonomy*. In: *Journal of Philosophy of Education* 24 (1990), S. 107–125.
- OELKERS, J.: *Symbolische Form und Differenz. Pädagogische Überlegungen im Anschluß an Ernst Cassirer*. In: J. OELKERS/W. K. SCHULZ/H.-E. TENORTH (Hrsg.): *Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie*. Weinheim 1989, S. 291–326.
- OELKERS, J.: *Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik*. Weinheim 1991.
- OELKERS, J.: *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in ihre Probleme, Paradoxien, Perspektiven*. Weinheim/München 1992. (im Druck)
- OELKERS, J./WEGENAST, K. (Hrsg.): *Symbol – Brücke des Verstehens*. Stuttgart/Berlin/Köln 1991.
- OSTERWALDER, F.: *Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas*. Ms. Bern 1991.
- OTTO, R.: *Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*. München 1963. (Erste Aufl. 1917)
- RÜEGG, W.: *Nachwort*. In: W. FLITNER: *Gesammelte Schriften*, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN u. a., Bd. 7: *Die Geschichte der abendländischen Lebensformen*. Paderborn/München/Wien/Zürich 1990, S. 371–384.
- SCHIFFLER, I.: *Conditions of Knowledge. An Introduction to Epistemology and Education*. Chicago/London: The University of Chicago Press 1978. (Erste Ausgabe 1965)
- SCHLICK, M.: *Fragen der Ethik*. Hrsg. v. R. HEGSELMANN. Frankfurt/M. 1984.
- SWINBURNE, R.: *Die Existenz Gottes*. Übers. v. R. GINTERS. Stuttgart 1987. (engl. Orig. 1979)
- THRETHOWAN, I.: *The Absolute and the Atonement*. London/New York: George Allen & Unwin, Humanities Press 1971.
- WITTGENSTEIN, L.: *Werkausgabe*, hrsg. v. J. SCHULTE, Bd. 1: *Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914–1916. Philosophische Untersuchungen*. Bd. 3: *Ludwig Wittgenstein und der Wiener Kreis*. Bd. 8: *Bemerkungen über die Farben. Über Gewißheit. Zettel. Vermischte Bemerkungen*. Frankfurt/M. 1984. (zit. als „WW“ mit Bandangabe und Seitenzahl)

WITTGENSTEIN, L.: Vortrag über Ethik und andere kleine Schriften. Hrsg. v. J. SCHULTE. Frankfurt/M. 1989.

WITTGENSTEIN, L.: Geheime Tagebücher 1914–1916. Hrsg. v. W. BAUM. Wien 1991.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Pädagogisches Institut,
Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern.